

# 言語学習ストラテジーに関する階層性について

## —— Oxford (1990) の批判的考察 ——

A Hierarchical Treatment of Language Learning Strategies:  
A Critique of Oxford (1990)

津田ひろみ

Hiromi TSUDA

**Abstract:** The aim of this paper is twofold: to provide a critique of Oxford's study of language learning strategies (LLS) (1990) and to propose a hierarchical treatment of LLS based on cognitive theory. This paper first surveys Oxford's study, one of the most influential studies on LLS, in which she inductively postulated the classification of 62 selected strategies, and it was followed by a questionnaire entitled the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). This paper contends that the distinction between the six strategy groups is unclear. Her classification of LLS, where every strategy is horizontal, does not fully consider correlation with the development of learners' English proficiency. Although several researchers have conducted critiques of Oxford's study, none of them refers to a hierarchy of LLS to indicate the dynamic process of strategy acquisition. SILL has been spread internationally as a standardized measurement of strategy use. However, I contend that SILL remains somewhat western-oriented, and cultural differences have not been sufficiently incorporated into it. Consequently, some of the items on the SILL questionnaire are inappropriate for Japanese learners of English as a foreign language. Finally, I present a hierarchical classification that illustrates a complete graphic of LLS and links it to the dynamic development of proficiency from beginners to autonomous learners. This chart explains the developmental process of LLS acquisition with three levels: task-based, interactive, and meta-cognitive levels. Collaborative learning at the interactive level is a key for developing autonomous learners, which is the goal of learner-centered learning. In this paper, I focus on reading comprehension strategies. A further study will be required to

prove the applicability of this framework to other skills, such as listening comprehension, discussion, and academic writing. Cross-cultural study in the future will more clearly elicit Japanese learners' preferences in the use of LLS.

## 1. はじめに

### (1) 研究の背景

#### 1) 学習ストラテジーに関する研究の概要

30年にわたる言語学習ストラテジー研究のなかで最も広く流布している学習ストラテジーの分類は、使用に関する質問紙を伴う Oxford (1990) であろう。その他学習ストラテジーの分類に関する主な研究として、認知発達理論に基づく分類を示した Rubin (1975) や言語学習ストラテジーと言語使用ストラテジーを区別した O'Malley & Chamot (1990)、Cohen et al. (1996) などが挙げられるが、そのほとんどは Oxford (1990) の分類と抜本的に異なるものではなかった。しかしながら、最近では Oxford (1990) に対する批判がみられるようになった。たとえば、ESL と EFL 環境の違いに関するもの (Takeuchi, 1991; LoCastro, 1994)、タスクの有無による状況の違いに関するもの (Ikeda & Takeuchi, 2000)、ストラテジーの分類に関するもの (竹内, 2003, 2005; Tsuda, 2005, 2006)、質問紙法の問題点に関するもの (Dörnyei, 2003) などが挙げられる。近年、ストラテジーがアジアの EFL 環境にどう適応するかについても関心が寄せられている (Bedell & Oxford, 1996; Yang, 1996; Nunan, 2005)。

#### 2) 日本の英語教育の現状と目標

日本における英語習得の重要性は増している一方、学習指導要領によれば中学校3年間に学ぶ英単語の新語の数は1000程度(89年版)から900程度(99年版)に、そのうち「必ず習うべき基本語」の数は507(89年版)から100(99年版)に削減された。「中学校学習指導要領解説—外国語編」は「単に外国語の文法規則や語彙などについての知識をもっているというだけでなく、実際のコミュニケーションを目的として外国語を運用することができる能力」(1999, p. 7)の育成を最重要項目として強調している。「読むことの言語活動」については「物語や説明文などのあらすじや大切な部分を読み取る」(同, p. 19)ことを学習目標とし、「ある程度の長さをもち、まとまった内容をつたえようとするもの」(同, p. 19)を読むべき文章として設定しているが、現行のほとんどの教科書は会話中心に編集されている。教育現場では、そのような教科書に基づいて1文ずつ分析的に読み日本語に訳していく授業を基本としながら、コミュニケーションタスクを随所に織り交ぜた授業が展開されている。このように時間や内容が制限された学習環境の中でよりよく英語を学ぶためには、学習者が自律して学習する姿勢をもつことが必要となる。すなわち「自律した学習者」を育成することが急務であり、教育の最終目標である。自律した学習者育成における学習ストラテジー習得の有効性はすでに検証され、自律学習とメタ認知ストラテジーとの関連が注目されている(O'Malley & Chamot, 1990; Rubin, 1990; 木村他, 1999; Benson, 2001; 津田, 2004a; 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会, 2005)。日本の中等教育における学習ストラテジー指導の有効性も認められている(津田, 2004a; Yabukoshi,

2006) が、現場の教師には浸透しておらず教育場面に十分に活かされていないのが現状である。

## (2) 研究の目的

Oxford (1990) による平面的な学習ストラテジーの分類に対し批判的考察を行い、学習ストラテジーの「階層的枠組み」を提示する。そこでは習得すべき学習ストラテジーを認知理論に基づく外国語習得段階と照応させながら明らかにする。

## (3) 本稿の構成

第1章で学習ストラテジーの分類に関する研究と日本の英語教育の現状を概観した。次章で当分野における第一人者 Oxford の代表的研究 (1990) を概括した後、批判的文献分析に基づき第4章で学習ストラテジーの「階層的枠組み」を示す。終章では課題に言及する。

## 2. Oxford (1990) の概要

### (1) 学習ストラテジーの分類

Oxford (1990) では、62 の言語学習ストラテジーを帰納的に選択し、それぞれ3つのグループからなる2つの大きなカテゴリーに分類した (図1)。Oxford の言語学習ストラテジーのリストは、言語学習ストラテジーと言語コミュニケーションストラテジー、社会言語ストラテジーまで広く網羅し、リスニング・スピーキング・リーディング・ライティングの4分野すべてをカバーしている。対象としているのは外国語学習者および第二外国語学習者である。

97

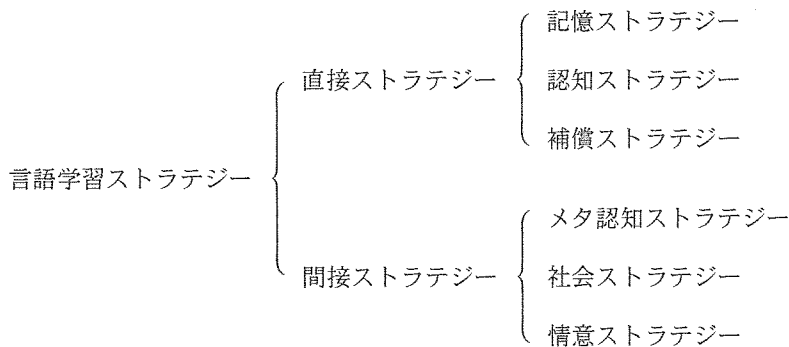


図1 Oxford (1990) による言語学習ストラテジーの分類

以下に各ストラテジーグループについて概略を示す。

### 1) 直接ストラテジー

学習言語に直接関わる記憶・認知・補償の各ストラテジーグループからなる。

- ① 記憶ストラテジーとは、グループ分けする、画像イメージを利用する、など学習者が新しい情報を記憶したり思い出したりするためのストラテジーである。
- ② 認知ストラテジーとは、要約したり、演繹的に推理したり、学習者が学習言語を理解し発信することができるようにするストラテジーである。
- ③ 補償ストラテジーとは、未知の単語の意味を推測する、同義語を使うなど、学習言語に関す

る知識が不足していてもその言語の使用を可能にするストラテジーである。

ただし、3つのストラテジーグループの区分の基準は必ずしも明確ではない<sup>1</sup>。

## 2) 間接ストラテジー

学習言語に直接関わらないが、言語学習全般を管理・サポートするストラテジーで、メタ認知・社会・情意ストラテジーグループからなる。

① メタ認知ストラテジーとは、学習者が自身の学習過程を調整するストラテジーで、既知の知識を見直し、目標を定め、計画を立て、効果的な学習方法を見つけるなどが含まれる。

② 社会ストラテジーとは、質問する、指導を受ける、他の学習者と協力する、また他人と共感するなど他者と関わるためのストラテジーである。

③ 情意ストラテジーとは、学習者の感情・態度・動機・価値観に関わるストラテジーである。

## (2) 学習ストラテジーに関する質問紙 (Strategy Inventory for Language Learning: SILL)

Oxford は図 1 に示した分類に基づき、学習ストラテジー使用に関する 50 の質問に 5 段階の自己評価で回答する質問紙を構築した。世界各国の学習ストラテジー使用の様子を同一基準で比較することを可能にしたという点で SILL は非常に有効であった。しかしながら、言語学習ストラテジーだけでなくコミュニケーションストラテジーや社会言語ストラテジーなどを同一紙面上に含み、英語学習全般に関する質問と具体的なタスクに関する質問が混在するため、学習者が判断に迷うことが指摘されている<sup>2</sup>。ことに英語話者とは言語構造や社会文化構造が異なる背景をもつ日本の学習者にとって理解できない質問項目も含まれている<sup>3</sup>。以下に SILL の尺度の 1 部と質問の抜粋を示す。

(尺度の例) 1: Never or almost never (ほとんどあてはまらない)

5: Always or almost true of me (よくあてはまる)

(質問の例)

- 記憶ストラテジー・ 英語における既習の事柄と新しい事柄の関連を考える
  - ・ 新しい単語は文中で使って覚える
- 認知ストラテジー・ 英語のパターンをみつけようとする
  - ・ 英語の発音をよく練習する
- 補償ストラテジー・ 知らない単語の意味は推測する
  - ・ 英語を読むとき新しい単語をすべて調べない
- メタ認知ストラテジー・ 英語の学習の目標がはっきりしている
  - ・ 英語で話しかけられそうな人を探す
- 社会ストラテジー・ 英語がわからなければ誰かに教えてもらう
  - ・ 英語圏の人々の文化について学ぼうとしている
- 情意ストラテジー・ 英語を使っていて緊張していると感じる
  - ・ 英語でうまくいったとき自分をほめたりご褒美を与える

## 3. Oxford (1990) への批判に関する文献調査

### (1) 学習ストラテジーの分類について

Rubin (1975) は認知プロセスに基づいた分類を示し、学習者の自律を目標とし、個人差や文化差をも考慮した。O'Malley & Chamot (1990) は言語学習と言語使用のストラテジーを

区別し、認知理論に基づいて認知・メタ認知・社会／情意ストラテジーという大きな3つのグループに演繹的に分類した。認知ストラテジーは学習教材に直接働きかけるものであり、メタ認知ストラテジーは、学習方法・学習計画・モニター・自己評価など学習過程を管理する認知プロセスに関する知識であり、社会／情緒ストラテジーは他者との関係や自己管理などを含むとした。Cohen et al. (1996) は、言語学習と言語使用のためのストラテジーを区別したが、言語学習のためのストラテジーは認知・メタ認知・情意・社会4ストラテジーからなり Oxford (1990) の分類と酷似している。Cohen (1998) は Cohen et al. (1996) の分類をもとに若干の調整を行った。Tsuda (2005) の分類は認知プロセスに基づく O'Malley & Chamot (1990) と基本的枠組みは似ているが、ストラテジーの習得順序に応じて階層性を示した点が新しい。

## (2) 学習ストラテジーに関する質問紙について

Oxford (1990) が示した SILL は広くストラテジー使用に関する研究に利用されてきた。EFL, ESL<sup>4</sup> 双方で利用可能なため世界各地で同一の基準に基づきストラテジー使用頻度を比較することを可能にした。しかし、Dörnyei (2003, p. 39) が批判するように、ストラテジーによっては使用頻度が低くても十分なものもあり、ストラテジー使用頻度だけでなく使用の適切さをも考慮に入れなければいけない。また、竹内 (2003) はストラテジー使用における文化による好みの違いという視点から、成功した学習者の調査・研究を行い Oxford の SILL を批判している。

## 4. 考察

### (1) Oxford (1990) に対する批判的考察

Oxford (1990) に関する主な問題点は以下のとおりである。

- 1) 言語学習あるいは言語使用どちらかのストラテジーに絞った質問紙にすべきである。
- 2) ストラテジーグループの分類基準が必ずしも明確でない。
- 3) LLS を並列的に表示することは無理であり、認知理論に基づく外国語習得過程と照応させて学習者の変化を動的に捉えながら、階層的に表示することが望ましい。

### (2) 学習ストラテジーの階層的分類の提案

#### 1) 階層的分類の概略

前項で示した批判的考察に基づき学習ストラテジーの階層的枠組みを提示する (図2)。この枠組みは学習ストラテジーの習得段階をアンダーソンの3つの認知段階<sup>5</sup> (1982, p. 235) に基づいて3層に分けて表示し、学習者の発達を動的に捉えながら、学習ストラテジーの全容を示している。不必要に細かい分類をはずし大きい枠組みでくくることにより、ストラテジーグループ同士の関連を明白にした。また、初心者から自律した学習者に至るまでの学習者の成長段階を組み込むことにより、各レベルにおいて習得すべきストラテジーを示した。ただし、各レベルのストラテジーは次のレベルのストラテジーに取って替わられるものではなく、次第に蓄積されていくものである。換言すれば、自律した学習者は初心者に比べ多くの種類の学習ストラテジーを駆使することができるということである。

この階層的枠組みは、どの段階でどの学習ストラテジーを習得すべきが明示的に示しており、教育現場における学習ストラテジー指導への貢献が期待できる。

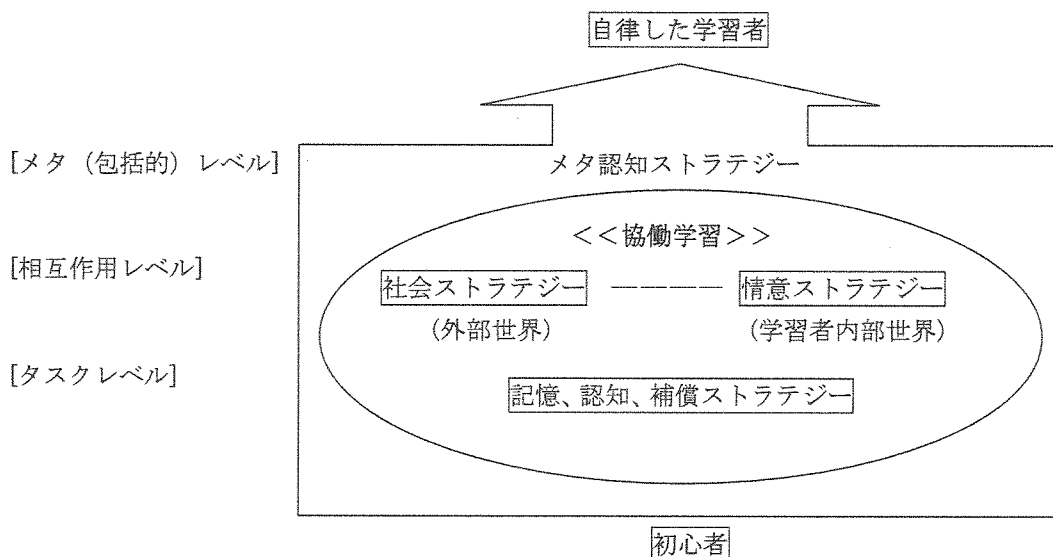


図2 学習ストラテジーの階層的枠組み (Tsuda, 2005)

上に示した学習ストラテジーの階層的枠組みは、中学生（帰国生徒を含む）の学習ストラテジー使用に関する調査（津田，2004a）によって大筋においてその妥当性が検証された。習熟度の低い学習者にとってタスクレベルのストラテジーは習得しやすい。また彼らは、社会ストラテジーでは英語母語話者や教師に教えてもらう「一方的に頼る」関係に終始しがちで、自分を褒めたり励ましたりする情意ストラテジーを使用する。メタ認知ストラテジーのうち学習目標を決め計画を立てることはできるが、フィードバックや自己評価に関するストラテジーの使用はみられない。3カ月間の指導により学習ストラテジー使用頻度が上がり、指導の効果が一時的にみられたが、指導の1年後には忘れてしまった。一方、習熟度の高い学習者は、記憶ストラテジーを利用し既習の事柄と新しい事柄を結びつけたり、メタ認知ストラテジーを活用して学習の計画を立て、学習のフィードバックや自己評価をするなど、タスクレベルでなく学習を包括的に捉えているのが特徴的であった。

両学習者を同一の場に結びつける働きをするのが相互作用レベルである。一般的に習熟度の低い学習者は習熟度の高い学習者に一方的に頼る傾向がみられるが、ここでは双方向やり取りを前提とする「相互作用」とした。ストラテジー指導は学習者が自ら学ぶ力を育成することが目標であり、教授者中心ではないので、教師がすべてのストラテジーを一方向的に指導しない。なぜなら教師のことはバフチンの言う「権威的なことば」<sup>6</sup>として働き、学習者を内的に変化させることができないからである。つまり、タスクレベルにおいて基礎的な学習ストラテジーを指導したあとは、学習者同士の話し合い、あるいは教師との質疑応答など相互作用の場を提供し、その後学習者が自らの学習過程や考え方を振り返るための足場掛け（scaffolding）を行う。このような段階を経て学習者は自ら学ぶ力をつけていくのである。階層的枠組みはこのような学習者の成長過程とストラテジー習得過程を照応させながら示している。

以下、各レベルについて詳細を説明する。

## 2) タスクレベル

本稿はタスクの理解や問題解決に必要で基本的なストラテジーをタスクレベルに位置づけた。

新出単語の発音や意味の確認、キーワードやキーセンテンス探し、段落の要約などタスクに依拠して具体的、実践的なストラテジーが含まれる。初心者にもわかりやすく、学習ストラテジーの“teachability” (Oxford, 1990, p. 9) を示すストラテジーグループである。

ここで注目すべき点は、Oxford (1990) が記憶・認知・補償の各ストラテジーに分けていた3種類のストラテジーを、本稿では「タスクベースのストラテジー」として1つにまとめたことである。それにより今まで区分が曖昧であったストラテジー分類表がより明瞭・簡潔になった。

### 3) 相互作用レベル

このレベルで学習者たちは、タスクレベルで学んだストラテジーやタスクについて意見交換を行い、理解を深め、学習者同士のやり取りを通して相互作用ストラテジーを学ぶ。これはOxford (1990) の分類における社会・情意ストラテジーに対応するが、次の2点が異なる。

① Oxford (1990) の社会ストラテジーは一方的に教えてもらうストラテジーを中心に上げているが、Tsuda (2005) では双方向やりとり、すなわち相互作用<sup>7</sup>を重視している。

② Oxford (1990) の情意ストラテジーには英語話者社会の基準に依拠し日本人学習者に理解しづらい項目も含まれるが、Tsuda (2005) では英語文化圏への偏りを回避するよう留意した。そして、学習者の自問自答や学習者とテキストとのやり取りなど学習者内部世界における相互作用を含めた。

上述のように、学習者の外部世界における相互作用<sup>8</sup>と内部世界における相互作用<sup>9</sup>双方に注目したが、このような学習過程は「協働学習」と呼ばれる。学習者は相互作用を通して問題解決や理解の仕方における多様性に気づくことから、「協働学習」は自律性育成に大きな役割を果たすと考えられている (Benson, 2001, p. 12)。

「協働学習」について、つぎの項で詳しい説明を加える。

### 4) 協働学習

「コミュニケーション能力の育成」を目標に掲げる (中学校学習指導要領、1998) 英語教育において、鳥飼 (2006, p. 195) も指摘するように相互作用は重要であり、多文化理解・多文化共生が重要な今後の教育において「協働学習」は大いに活用されるべき教授法であると考ええる。

協働学習の基本理念はヴィゴツキーの「最近接領域 (Zone of Proximal Development: ZPD) 理論」 (2001) である。すなわち、学習活動において周囲との相互作用を通して学習者個人では達成できない領域に達することができるという。このZPD理論に基づけば、協働学習は習熟度の異なる学習者が共に学ぶ状況において効果的である。ことに習熟度の低い学習者は、習熟度の高い学習者との相互作用を通じてメタ認知ストラテジーへの気づきを起こし使用を促進し、徐々に自律した学習者へと成長していく。一方、習熟度の高い学習者は理解の仕方やアプローチの仕方における多様性に気づくきっかけを与えられる。協働学習を支持する研究として、言語クラスにおける相互作用の重要性を述べた Cazden (2001)、第2外国語習得における相互学習を考察した Dörnyei (1997) などがある。また Grabe (1998) は学習者とリーディングテキストとの相互作用を論じている。

ストラテジーの習得においても協働学習は重要な役割をもつと考えられる。中等教育における協働学習の有効性について、津田 (2004b)、Tsuda (2005) が中学生のリーディングクラスにおいて検証した。習熟度の低い学習者・高い学習者どちらも振り返りシートに「リーディングの過程にはさまざまな方法があることに気づくことができた」「先生が教えたことよりクラスで話し合った内容のほうが記憶に残った」と記していた。また、1文ずつ日本語に訳すなど受け身の読み方をしていた学習者が作者の意図を考え自分の感想を述べるなど主体的な読みができるよう

になったり、習熟度の高い学習者に頼りがちであった習熟度の低い学習者が次第に自分でストラテジーを使用するようになるなど、学習者の自律への変化の様子が観察された。一方、習熟度の高い学習者は今まで気づかなかった解釈の仕方や豊かな想像力に刺激を受けた、と記していた。このような教室の様子はバフチンによると「多声性」「異種混交性」と呼ばれるもので（ワーチ, 2004, p. 31）学習者が相互に作用し合える状況であったと考えられる。

バフチンとヴィゴツキーによれば言語はすでに社会・文化・歴史を内包しているものであるから、言語を習得することは同時に社会と関わることになるという。一方 Oxford は、言語のもつ社会的側面を忘れてはならない<sup>10</sup>というものの、SILL の社会ストラテジーに関する質問項目<sup>11</sup>からも明らかなように、言語習得はあくまで個人レベルの問題であるとの前提に立つ。その結果、バフチンやヴィゴツキーの言語学習では「相互作用」が双方向矢印（ $\Leftrightarrow$ ）によって表されるが、Oxford の方略分析では、教師と学習者あるいは習熟度の高い学習者と低い学習者間における「教授」と「依存」という2つの関係が別々の単方向矢印（ $\rightarrow$ ）（ $\leftarrow$ ）によって表される。本稿はバフチン・ヴィゴツキーの基本概念に基づき、双方向矢印で表される「相互作用」を協働学習の土台としている。

## 5) メタレベル

学習者たちは他の学習者とのやり取りや議論を通じて自らの学習を振り返り、学習内容に関する理解を深め、考えを広げる。同時に、どの学習ストラテジーをどの場面でどう利用すべきか、という適切さを学ぶ。このようにメタレベルではメタ認知ストラテジーへの「気づき」が生じるのである。

こうして習得されるメタ認知ストラテジー<sup>12</sup>は、学習を管理し自己を振り返る能力であり、その特徴は自律した学習者の資質<sup>13</sup>と重なる部分が大い。つまり、学習者は相互作用レベルを経由してメタレベルに到達し、そこでは学習ストラテジーを含む自らの学習を管理することのできる自律した学習者となる。このようにして学習者の成長過程が完結するのである。

メタレベルにおいて本稿が Oxford (1990) の分類と一線を画するのは、Oxford が間接方略としてタスクから分離したメタ認知ストラテジーに〈マクロ〉と〈ミクロ〉という2つの異なるレベルが存在することを認めた点である。つまり、学習計画や学習の振り返りなど学習全体を管理する〈マクロ〉メタ認知ストラテジーの他に、タスクレベルでタスクを包括的に捉え問題解決のために活用される〈ミクロ〉メタ認知ストラテジー<sup>14</sup>も存在すると考える。「学習ストラテジーの階層的枠組み」(図2)の中でメタ認知ストラテジーを下から上まで貫く大きな矢印で表し、協働学習を示す円の外側に配したのは、メタ認知ストラテジーが、初心者から出発し協働学習を経て自律へと到達する最終ステップであるのみならず、タスクレベルにも関わることを示すためである。

## 6) まとめ

以上(2)節2)から5)で学習ストラテジーの「階層的枠組み」の詳細について説明を行った。このように図2には、学習初心者がタスクレベルのストラテジーを習得した後、協働学習のなかで相互作用のストラテジーを学びメタレベルでメタ認知ストラテジーに気づきながら、次第に自律した学習者へと成長していく様子が段階的に描かれている。

## (3)「階層的枠組み」の課題

### 1) 実践への応用

上述の学習ストラテジーの「階層的枠組み」は、学習ストラテジーの全容を示すなかで、学習



ストラテジー習得の3つの段階を学習者の自律への成長段階と照応させながら描いたものである。この枠組みはストラテジー指導における指針として有効であるが、カリキュラムを示すものではない。さらに有効な指針とするために、具体的なストラテジーを明示することが必要であろう。

さらに実践への応用に先立ち、学習者によるジャーナル、参与観察、インタビューからなる三角測量によるストラテジー使用に関するデータを収集・分析し、この枠組みを演繹的に検証する。

## 2) 「階層的枠組み」の図の再考

収集したデータを参考につぎの3点について図を再考する必要がある。

①メタ認知ストラテジーに2つの異なるレベルがあることを指摘したが、図2の中にうまく表現されているか。

②図2では初心者はメタ認知ストラテジーに気づかないように受け取られるが、問題はないか。

③「階層的枠組み」の相互作用レベルにおける学習者内部世界の相互作用にどのような項目を設定することによって、日本人の視点を組み込むことができるか。

## 3) 発展的研究

### ①リーディング以外のスキルへの応用

リーディングでこの枠組みの有効性が確認されたなら、他のスキルへの応用を検証する。応用の道が見つけやすい分野はリーディングと性質の近いリスニングであろう。スピーキングとライティングに関しては、読後に行う討論（スピーキングスキル）や読んだものの要旨や読後感想をまとめる（ライティングスキル）などリーディングに続くタスクに着目して調査を行うことが望ましいと考える。

### ②異文化間の比較研究

日本語以外の母語話者からなる学習者集団の調査を通じて異文化間の比較研究を行い、その違いから日本人に特有の学習ストラテジーの好みを探りたい。

## 5. 結論

本稿は、Oxford (1990) に関して、言語学習ストラテジーと言語使用ストラテジーが併記されている点、帰納的に分類されたストラテジーの区分が明白ではない点、学習ストラテジー習得順序との関連が考慮されていない点、これら3つの点について批判的考察を行った。

つぎに、考察に基づき、学習ストラテジーの階層的枠組み (Tsuda, 2005) を提案した。その主な優位点は、初心者から自律した学習者までの、認知理論に基づく学習の発達段階が組み込まれていること、学習ストラテジーを習得段階に沿って3つのレベルに大別し細かな枠組みを取り去ったこと、同時に学習ストラテジーの全容を描き出しており、学習目標の設定が容易であること、の3点である。今後は現場で収集したデータを基に階層的枠組みを支えるストラテジー群の妥当性を検証し、具体的ストラテジーを提示する。その後、リーディングだけでなくリスニングやライティング、さらにコミュニケーションストラテジーへの階層的枠組みの応用の可能性を探りたい。

## 註

- 1 記憶ストラテジーの「イメージを利用して覚える」「授業の内容を復習する」、補償ストラテジーの「知らない単語の意味を推測する」などは認知ストラテジーとして分類できるのではないか。
- 2 リーディングのタスク直後に SILL の質問紙を使用した場合、そのタスクでは使用しなかったが別の場面では使用する可能性がある場合はどう回答するか。一方、英語学習一般について SILL の質問紙を使用すると、無意識に使用しているストラテジーが反映されない、などの問題点が考えられる。
- 3 「自分の気持ちを学習日記につける」「英語を学ぶときにどう感じているか他の人と話し合う」「身体を動かして新しい単語を覚える」「新しい単語は歌にして覚える」などは日本人学習者に馴染みが薄い。
- 4 EFL: English as a Foreign Language (外国語としての英語)  
ESL: English as a Second Language (第2言語としての英語)
- 5 (1) 認知段階において手続きの記述が学習される。(2) 連合段階において技能の達成法が実行される。(3) 自動段階において技能は次第に敏速かつ自動的になる。という3段階。
- 6 父親、大人、教師のことは、さらに宗教、政治、道徳的テキストなどの権威的なことは「無能力」であるという。つまり、発話の意味が固定されており、ただ伝達されるだけで「他の声との生き生きとした接触を許さない」ので相互作用が起こらない(ワーチ, 2004, pp. 107-108)とされる。
- 7 教室の相互作用についてバフチンの「多声性」(ワーチ, 2004, pp. 98-106)を参考にした。単方向が2つある単声機能を否定し、複数の声が相互活性化する対話機能を伝達モデルとする。
- 8 学習者同士、学習者と教師のやりとり、などをさす。
- 9 学習者の自問自答、学習者とリーディングテキストとのやりとり、などをさす。
- 10 ...learning is more a social than a solitary endeavor, ...(Oxford & Nyikos, 1997, p. 440)
- 11 SILL # 45...I ask the other person to slow down or say it again.  
# 46 I ask English speakers to correct me when I talk.  
# 48 I ask for help from English speakers.
- 12 竹内(2003)はメタ認知ストラテジーを、学習の「段取り」と「自己査定」に関する方略(p. 70)とし、大学英語教育学会学習ストラテジー研究会は学習の「司令塔」(2005, p. 32)と定義している。
- 13 Holec (1981)によると自律した学習者とは「自分にどのような学習が必要であるかを見極め、学習のゴールを決め、その学習に必要な教材を選択し、自分の不得意な部分を認識し、適切な学習のペースや時間配分を決め、学習をモニターしたり、学習を評価したりすることができる学習者」と定義される(大学英語教育学会学習ストラテジー研究会, 2006, p. 18)。
- 14 リーディングタスクの文章ジャンルを探り、どのようなストラテジーがタスクに有効であるか考え選択するなど、タスクに即したメタ認知ストラテジーが含まれる。

## 参考文献

- アンダーソン, J. R. (1982). 『認知心理学概論』(富田達彦・増井 透・川崎恵里子・岸 学 訳). 誠信書房. 原著: [Anderson, J. R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: W. H. Freeman].
- Bedell, D. A., & Oxford, R. L. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies. In R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 47-60). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Pearson Education.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, A. D., Weaver, S. J., & Li, T-Y. (1996). *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language*. Minneapolis: CARLA, University of Minnesota.
- 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会 (2005). 『言語学習と学習ストラテジー——自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ』リーベル出版.

- 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会 (2006). 『英語教師のための「学習ストラテジーハンドブック」』大修館書店.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81, 482-493.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grabe, W. (1998). Reassessing the term “interactive”. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 56-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Ikeda, M., & Takeuchi, O. (2000). Tasks and strategy use: Empirical implications for questionnaire studies. *JACET Bulletin*, 31, 21-32.
- 木村松雄・斉藤 勉・遠藤健治 (1999). 「英語学力と外国語学習ストラテジーの研究」『青山学院大学文学部紀要』第 41 号, 99-124 頁. 青山学院大学文学部.
- LoCastro, V. (1994). Learning strategies and learning environments. *TESOL Quarterly*, 28(2), 409-414.
- 文部省 (1998). 『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局.
- 文部省 (1999). 『中学校学習指導要領解説—外国語編』東京書籍.
- Nunan, D. (2005). Styles and strategies in the language classroom [Abstract]. *Proceedings of Asia TEFL International Conference*, 3, 477.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1997). Interaction, collaboration, and cooperation: Learning languages and preparing language teachers (Introduction to the special issue). *The Modern Language Learning*, 81, 440-442.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us? *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Rubin, J. (1990). How learner strategies can inform language teaching. In V. Bickley (Ed.), *Language use, language teaching, and the curriculum* (pp. 270-284). Hong Kong: Institute of Language in Education, Education Dept.
- Takeuchi, O. (1991). Language learning strategies in second & foreign language acquisition. *Bulletin of Institute for Interdisciplinary Studies of Culture, Doshisha Women's College of Liberal Arts*, 8, 64-83.
- 竹内 理 (2003). 『より良い外国語学習法を求めて—外国語学習成功者の研究』松柏社.
- 竹内 理 (2005). 『外国語学習成功者の研究—学習方略の観点から』兵庫教育大学連合学校教育学研究科博士論文.
- 鳥飼玖美子 (2006). 『危うし! 小学校英語』文藝春秋.
- 津田ひろみ (2004a). 『中学帰国生のリーディングにおける言語学習ストラテジー使用に関する研究』立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科修士論文 [未刊行].
- 津田ひろみ (2004b). 「教室談話における(声の多重性)に関する考察」『ことばと人間』第 5 号, 63-72 頁.
- Tsuda, H. (2005). Effectiveness of collaborative learning in reading tasks at a junior high school in Japan: A pilot study. *JACET Summer Seminar Proceedings*, 5, 49-52.
- Tsuda, H. (2006). A hierarchical model of language learning strategies: A critique of Oxford (1990) [Abstract]. *Proceedings of Asia TEFL International Conference*, 4, 261.
- ヴィゴツキー, L. S. (2001). 『新訳版・思考と言語』(柴田義松 訳). 新読書社.
- ワーチ, J. V. (2004). 『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ』(田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子 訳). 福村出版. 原著: [Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press].
- Yabukoshi, T., & Takeuchi, O. (2006). Language learning strategies used by Japanese secondary school students of EFL: Construction of a strategy questionnaire [Abstract]. *Proceedings of Asia TEFL International Conference*, 4, 275.
- Yang, N-D. (1996). Effective awareness-raising in language learning strategy instruction. In R.

L. Oxford(Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 205-210). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii.